

Über den Widerspruch zwischen Bildung und kapitalistischer Demokratie: Mehr als eine Polemik

Sünker, Heinz

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Sünker, H. (2013). Über den Widerspruch zwischen Bildung und kapitalistischer Demokratie: Mehr als eine Polemik. *Widersprüche : Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 33(130), 89-99.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-48393-4>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Heinz Sünker

Über den Widerspruch zwischen Bildung
und kapitalistischer Demokratie
Mehr als eine Polemik

Jetzt weiß ich wieder, warum ich die Trotzlisten
Immer sympathischer fand. Die Maoisten wollten
schon damals nur die Macht.'

'Na, die Trotzlisten haben's wirklich nicht besser
verdient, wenn sie so naiv waren.'

*Bielefeld & Hartlieb 2011: Auf der Strecke.
Ein Fall für Berlin und Wien. Zürich: Diogenes*

I.

Angesichts immer neuer und erneuerter Schlagzeilen zu empirischen Ergebnissen der sogenannten Bildungsforschung in Deutschland, gegenwärtig wieder mit dem Namen „Pisa“ – wenngleich diesmal mit „für Erwachsene“ – verbunden¹, ergeben sich offensichtlich grundsätzliche Fragen nach dem Zusammenhang von Bildung und Demokratie, Bildung und politischer Kultur, Bildung und Individualität, Demokratie und Kapitalismus.² Mit Bezug auf die 'Erwachsenen-PISA-Ergebnisse' heißt es im Kommentar von H. Schmoll in der FAZ v. 12.10.2013 (S. 1) – nicht überraschend: „Noch nie hat eine Studie so eindeutig belegt, dass das Können von Schülern ganz entscheidend von den Lehrern und der Qualität des Unterrichts abhängt. Das ist die eigentliche Sensation des Ländervergleichs [...]“ Und damit auch jeder die politische Stoßrichtung versteht

1 Exemplarisch für Inhalte der alten Debatte wie Akzentsetzungen a) „Pisa-Experte: Dreigliedrige Schule gescheitert“, so titelt die taz auf S. 1 (23.11.04); die Frankfurter Rundschau (23.11.04; S. 2) schreibt dagegen mit Bezug auf den erhobenen Leistungsstand „Wieder nur Mittelmaß“.

2 Zum weitergehenden Hintergrund der folgenden Argumentationen s. Sünker (2003, 2006).

wird formuliert: Wer glaubt, „dass Schülerleistungen von der Schulstruktur abhängig seien, wird seine Strategie überdenken müssen“. Interessanterweise findet sich in der Frankfurter Rundschau, im Kommentar von K. Tichomirowa am 12./13.10.2013 (S. 11) die gleiche flache These, mit der davon abgelenkt wird, dass Bildungspolitik Klassenkampf – und demzufolge strukturell verankert – ist: „Cleverer wäre es den Bildungsforschern zu folgen. Nach ihrer Interpretation hält der aktuelle Leistungsvergleich eine höchst banale Erkenntnis bereit: Bildungserfolge sind das Resultat von gutem Unterricht. Nicht das Schulsystem ist entscheidend, sondern die Lehrer [...]“.

Bei dem besagten Zusammenhang von Bildung und Demokratie geht es wesentlich, wie Heinz-Joachim Heydorn, der tiefgehendste wie inspirierendste gesellschaftstheoretisch wie gesellschaftspolitisch ausgerichtete Bildungsanalytiker des 20. Jahrhunderts³, die Aufgabe bezeichnet hat, um die Konzeptualisierung eines Begriffes von Bildung, der der Gegenwart angemessen ist, der mithin – vor allem vor dem Hintergrund der neuen Bildungsforschungsergebnisse, die wesentlich nur bekannte Ergebnisse bestätigen – Demokratie, Solidarität und soziale Gerechtigkeit ermöglicht. Anders als in hegemonialen Auseinandersetzungen üblich betrieben geht es mir in diesem Zusammenhang um die gesellschaftstheoretisch wie gesellschaftspolitisch begründete Einschätzung, dass angesichts der Erfahrungen mit dem katastrophalen 20. Jh. und der Frage nach humanen Perspektiven für das 21. Jh. nicht ökonomisch ausgerichtete, sondern gesellschaftlich-politische Problemstellungen die entscheidenden Grundlagen für eine Debatte um Ansprüche an Bildung und Bildungspolitik darstellen – die Ökonomie wäre also der Politik unterzuordnen⁴.

Dies bedeutet positiv gewendet zum einen, dass die Bildungsfrage unmittelbar verknüpft mit der Frage nach der Urteilskraft und Kompetenz von Menschen und ihre Fähigkeit, gesellschaftliche Beziehungen bewusst zu regulieren, Gesellschaft zu gestalten, gesehen wird.⁵ Dies führt zum anderen zu der entscheidenden Erkenntnis, dass Bildungspolitik Gesellschaftspolitik ist – in vielerlei Hinsichten. Am

3 Mit und in seinem Hauptwerk „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (1979) hat Heydorn gezeigt, wie sich Gesellschafts- und Bildungsanalyse miteinander vermitteln lassen; zu seinem Werk s. Sünker (2003: Kap. V + VII).

4 Dies hat Polanyi vor vielen Jahrzehnten zum Thema seiner Studie „The Great Transformation“ (1978) gemacht; s. weiter Duchrow (1997) mit seiner Analyse der Folgen heute.

5 Unter Bedingungen der Globalisierung wird dies noch komplexer (s. dazu Benhabib 2006).

wichtigsten ist für mich dabei die Vermittlung zur Demokratie-Problematik, was zu folgender These führt: Demokratie beruht auf dem Bewusstsein wie den Fähigkeiten gebildeter Bürgerinnen und Bürger, die die öffentlichen Angelegenheiten als ihre eigenen begreifen, darum darin eingreifen und so gemeinsam zu handeln suchen. Die Basis hierfür besteht in der Bildung aller, da „Bildung“ mit Heydorn „als Aufgrabung des Menschen und damit als Herausforderung der Wirklichkeit“ (Heydorn 1979: 18), als „Gedächtnis des Menschen an sich selber“ (1979: 19) sowie als „Mittel der Befreiung“ respektive als „Selbsthilfe“ (1979: 324) verstanden wird.

Der entscheidende Skandal in unserer real existierenden bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft besteht daher darin, dass gesellschaftliche Ungleichheiten, also Klassenverhältnisse, durch Bildung nicht nur nicht überwunden, sondern noch verstärkt im Kontext von Klassenstrategien (vgl. Ball 2003) reproduziert werden, weil 'Bildung' für Lebenslauf und Lebenserfolg immer entscheidender geworden ist (s. Sünder/Timmermann/Kolbe 1994).⁶ Für „Bildung“ ergeben sich daraus jene Folgen, die seit einigen Jahren in der englischsprachigen Analyse als „marketisation“ und „commodification“ gekennzeichnet werden (vgl. Sünder 2003: Kap. II; 2012).

Dementsprechend lautet auch der gesellschaftspolitisch skandalöseste Satz in der ersten deutschen PISA-Studie, mit dem die Folgen scharfer sozialer Selektivität herausgestellt werden – allerdings ohne daraus gesellschafts- wie bildungspolitische Konsequenzen zu ziehen: „Kulturelles Engagement und kulturelle Entfaltung, Wertorientierungen und politische Partizipation kovariieren über die gesamte Lebensspanne systematisch mit dem erreichten Bildungsniveau“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 32). Im Klartext bedeutet dies, dass denjenigen, denen die Möglichkeit der Bildung genommen wird – und das hat eben unmittelbar mit ihrer Klassenlage zu tun –, lebensgeschichtlich übergreifend auch viele andere Möglichkeiten genommen werden – von Kultur bis zu politischem Bewusstsein, Interesse und Handlungsmöglichkeiten.⁷ Konsequenzen hat dies dementsprechend für Lebenslage, Lebensqualität und Lebensweise, damit für Chancen auf Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. Ins Blickfeld gerät damit zugleich der bedeutsame Zusammenhang zwischen individuellen Bildungsmöglichkeiten und der Bildung des Politischen⁸; dies als Problem einer gesellschaftlichen Entwicklung,

6 Um so bedeutsamer wird auch das Problem der „Bildungsorientierung“, das typenmäßig sich auf Klassenlagen beziehen lässt (Vester 2003: 9f.).

7 Zur Analyse der gegenwärtigen deutschen Klassenverhältnisse s. die grundlegende Analyse von Vester et al. (2001).

8 Dass dies kein Problem von Schule allein ist, sondern auch von Sozialer Arbeit sein kann, darauf verweist Winkler (2010).

die vorgeblich auf Demokratisierung und Partizipation aufruht⁹. Denn es gibt unmittelbare politische Konsequenzen ob der mangelnden Verstehenskompetenz beim Lesen, wie sie die Pisa-Studie feststellt, für die Möglichkeiten, politisches Engagement zu entwickeln; zudem sind die der Herrschaft Unterworfenen 'Opfer', wie Chomsky (2000: 173ff.) es nennt, einer „Pädagogik der Lüge“, sind also Manipulationsstrategien der Verdummung im „Klassenkrieg von oben“ (Chomsky 1998: 13ff.)¹⁰ ausgesetzt – was zum einen häufig zu einem gesellschaftskonformen Weltbild führt und zum anderen eine der Voraussetzungen für Rassismus etc. sein kann. Dem korrespondiert auf Seiten der Herrschenden ein „Rassismus der Intelligenz“, wie Bourdieu (2001: 102f.) dies kennzeichnet.

Verweist also das zitierte Pisa-Ergebnis auf eine permanente grundlegende Verletzung von Prinzipien der Demokratie und einer Bildung, die der Aufklärungstradition und dem Bezug auf die Mündigkeit aller Menschen entspricht, so fordert es weiter dazu heraus, sich genauer mit Fragen nach gesellschaftlichen Grundlagen von und hegemonialen Auseinandersetzungen um Bildung im Kontext kapitalistisch formbestimmter Demokratie zu beschäftigen.

Im Anschluss an W. Müller (vgl. 1998) hat M. Vester (2004: 48ff.) dies für die Bildungsfrage forschungslogisch differenziert als Problem der Analyse vom Zusammenwirken dreier Mechanismen: „die institutionelle Struktur, die pädagogische Kultur und Strategien der Herkunftsmilieus“. Gefolgt wird dem hier durch Überlegungen zum Verhältnis von demokratischer Bildung und der Bildung von Demokratie, nachdem zuvor der Widerspruch von Demokratie und Kapitalismus – über alle Erscheinungsformen hinweg – thematisiert wird.

II.

Angesichts des Hypes um Crouchens These von der „Postdemokratie“, die m.E. analytisch zu flach ist, also nicht grundlegend genug das Verhältnis von Demokratie und Kapitalismus diskutiert und analysiert, mag es sinnvoll sein, seine wesentliche These in Erinnerung zu rufen:

9 S. dazu Theunissen (1982: 12): „Normative Kraft besitzt nicht die bürgerliche Gesellschaft selber, sondern die Idee, die ihr zugrunde liegt. Und es könnte sein, daß diese Idee über die bürgerliche Gesellschaft hinausweist und erst in einer anderen Gesellschaftsform ihren angemessenen Ausdruck zu finden vermag“.

10 Dass die Rede vom „Klassenkrieg“ nicht der Linken vorbehalten ist, zeigt Hartmann (2004: 26); er zitiert mit W. Buffett den zweitreichsten Mann der Welt, der in seinem Aktionärsbrief schrieb: In Amerika wird ein Klassenkrieg geführt und meine Klasse gewinnt eindeutig“.

„Ich habe in diesem Buch zu zeigen versucht, daß die wichtigste Ursache für den Niedergang der Demokratie heute in dem Ungleichgewicht zwischen der Rolle der Interessen der Unternehmen und denen aller übrigen Gruppen der Gesellschaft besteht. Zusammen mit der unvermeidlichen Entropie der Demokratie führt dies zu einer Form der Politik, die wieder zu einer Angelegenheit geschlossener Eliten wird – so wie es in vordemokratischen Zeiten der Fall war. Die verzerrenden Kräfte wirken auf mehreren Ebenen: manchmal als externer Druck, der auf die Regierungen ausgeübt wird; manchmal durch interne Veränderungen in den Prioritäten der Regierungen; manchmal innerhalb der Struktur der politischen Parteien“ (Crouch 2008: 133).

Eine kurze Skizze zur Frage nach Konzeptualisierungen von Demokratie mag hilfreich für die Beförderung der Diskussion sein, um Fragen nach Genesis und Geltung von Demokratie und Kapitalismus, deren Vermittlungen wie Widersprüche in den Blick nehmen zu können. Jenseits der Marx'schen Analysen¹¹ zum Widerspruch von Kapital und Arbeit, damit den Kategorien von Klassenkampf und Klasseninteressen und etwa Gramscis Hegemonietheorie – mit seiner Kriegsmetaphorik – erinnert Adorno an den Kern von Demokratie, wenn er in seiner Postfaschismusanalyse schreibt:

„Aber Demokratie hat nicht derart sich eingebürgert, daß sie die Menschen wirklich als ihre eigene Sache erfahren, sich selbst als Subjekte der politischen Prozesse wissen. Sie wird als ein System unter anderen empfunden, so wie wenn man auf einer Musterkarte die Wahl hätte zwischen Kommunismus, Demokratie, Faschismus, Monarchie; nicht aber als identisch mit dem Volk selber, als Ausdruck seiner Mündigkeit. Sie wird eingeschätzt nach dem Erfolg oder Mißerfolg, an dem dann auch die einzelnen Interessen partizipieren, aber nicht als Einheit des eigenen Interesses mit dem Gesamtinteresse“ (Adorno 1971: 15)¹².

Und er schließt: „In der Sprache der Philosophie könnte man wohl sagen, daß in der Fremdheit des Volkes zur Demokratie die Selbstentfremdung der Gesellschaft sich widerspiegelt“ (ebd.: 16).

11 Immer noch grundlegend für die Analyse des Marx'schen Gesamtwerkes ist die Studie von Schmied-Kowarzik (1981).

12 Dem korrespondiert die Analyse Bourdieus zur Grundlegung politischer Kompetenz und Handlungsfähigkeit: „Um den Zusammenhang von Bildungskapital und Geneigtheit, auf politische Fragen zu antworten, angemessen zu erklären, genügt nicht der Rückgriff auf die durch den Bildungstitel garantierte Fähigkeit zum Verstehen, zur Wiedergabe oder selbst zur Hervorbringungen des politischen Diskurses; hinzu kommen muß vielmehr noch das – gesellschaftlich gebilligte oder geförderte – Gefühl, berechtigt zu sein, sich überhaupt mit Politik zu beschäftigen, ermächtigt zu sein, politisch zu argumentieren“ (Bourdieu 1984: 639, s. weiter 686ff, 716ff).

Mit diesem Befund gehen für Faschismusanalyse wie Postfaschismus gesellschaftliche Diagnosen einher, die vom Leitmotiv 'Instrumentelle Vernunft' in früher Kritischer Theorie bis in die Gegenwart reichen: Den Kern bildet die Überlegung,

„daß unser Bewußtsein ausschließlich technisch orientiert wurde, auf dem Gebiete der Naturbeherrschung und materiellen Technologie gewaltige Erfolge erzielte und dafür das Gebiet der gesellschaftlichen Beziehungen völlig vernachlässigte. [...] Bis endlich die Unerträglichkeit dieses Zustands und dieser Bewußtseinshaltung zur Flucht verführt in irgendeine gesellschaftliche Bindung, sei es auch die der blinden Unterwerfung unter eine Staatsleitung, eine Partei oder einen Führer“, so Siemens vor vielen Dekaden (1948: 5).

In einer der modernsten Gegenwartsanalysen heißt es: „Yet there is an extraordinary gap between our technological overdevelopment and our social underdevelopment“ (Castells 1998: 359). Die Lösung sieht Castells darin, daß „we need not only responsible governments, but a responsible, educated society“ (1998: 353).¹³

Alternativen zu strukturellen Bedingungen von Herrschaft und einer dem korrespondierenden politischen Anthropologie sind in den letzten 1000 Jahren über Gesellschaftsformen (vgl. Marx o.J.: 75f.) hinweg immer wieder vorgestellt und diskutiert worden, so dass sich eine analytische und utopische Brücke für die Arbeit an einer anderen Gesellschaft schlagen lässt. Bereits für das 11. Jahrhundert und dessen Häretiker stellt Duby fest:

„An erster Stelle (bei der Frage nach Alternativen, H.S.) den ins Fleisch eingeschriebenen Unterschied, der die beiden Geschlechter voneinander scheidet. Indem sie die Frauen uneingeschränkt in ihre Gemeinschaft aufnahmen, hoben sie die ursprünglich im gesellschaftlichen Raum errichtete Schranke auf. Das blieb nicht ungestraft: die Aufhebung des Unterschieds zwischen Weiblichem und Männlichem erlaubt die schlimmsten Verleumdungen und war meiner Ansicht nach der Hauptgrund für das Scheitern. Die Ketzer setzten sich über eine weitere wichtige Kluft hinweg: da

13 Zudem hält Castells für die Realisierung von gesellschaftlichen Alternativen fest: „According to the observation, and as recorded in volume II, social challenges against patterns of domination in the network society generally take the form of constructing autonomous identities. These identities are external to the organizing principles of the network society. Against the worshipping of technology, the power of flows, and the logic of markets, they oppose their being, their beliefs, and their bequest. What is characteristic of social movements and cultural projects built around identities in the Information Age is that they do not originate within the institutions of civil society. They introduce, from the outset, an alternative social logic, distinct from the principles of performance around which dominant institutions of society are built“ (1998: 351).

sie die Privilegien des priesterlichen 'Berufs' ablehnten, vermischten sie *clerus* und *populus*; sie luden alle Christen ein, auf die gleiche Art zu fasten und zu beten. Da sie andererseits dazu ermahnten, alle Angriffe zu verzeihen, nicht mehr zu rächen und auch nicht mehr zu strafen, proklamierten sie die Nutzlosigkeit der Spezialisten der Repression, des Stabes und des Militärs. Und schließlich arbeitete innerhalb der Sekte jeder mit seinen eigenen Händen, niemand erwartete, von einem anderen ernährt zu werden, niemand plagte sich im Dienst eines Herrn: die Trennungslinie zwischen den Arbeitern und den anderen, den Grundherren, Gerichtsherren, Schutzherren, Inhabern der Strafgewalt, wurde ausgelöscht" (Duby 1986: 197f.).

Dieser Perspektive ist das subversive Denken von Moore am Ende seiner großen Studie „Ungerechtigkeit. Die sozialen Ursachen von Unterordnung und Widerstand“ (1982: 671) ob seiner Semantik unmittelbar verwandt, wenn es bei ihm heißt: „Die wirklich umstürzlerische Form der Kritik beginnt, sobald das Volk fragt, ob eine bestimmte soziale Funktion überhaupt ausgeübt werden muß, ob die menschliche Gesellschaft nicht ohne Könige, Priester, Kapitalisten oder selbst revolutionäre Bürokraten auskommen könnte“.

Gesellschaftstheoretisch und gesellschaftspolitisch ist damit in direktem Bezug zum oben Ausgeführten benannt, was Bowles und Gintis zu Beginn ihrer Studie „Democracy & Capitalism“ als – analytisch wie normativ – wesentlich für unsere Thematik herausstellen:

„This work is animated by a commitment to the progressive extension of people's capacity to govern their personal lives and social histories. Making good this commitment, we will argue, requires establishing a democratic social order and eliminating the central institutions of the capitalist economy. So stark an opposition between 'capitalism' and 'democracy', terms widely held jointly to characterize our society, may appear unwarranted. But we will maintain that no capitalist society today may reasonably be called democratic in the straightforward sense of securing personal liberty and rendering the exercise of power socially accountable" (Bowles/Gintis 1987: 3, vgl. 177f.; s. weiter Meiksins Wood 1995).¹⁴

14 Dabei wird sicher neben den strukturellen und institutionellen Bedingungen auch immer die Ebene präsidentieller Charaktermasken und das, was ihre Handlungen sind, zu analysieren sein. Da die USA mit dem Demokratieruf auf den Lippen und immer noch einer Reihe kritischer Analysen zum Gesellschaftsstand – dies im Unterschied zu Russland oder China, mit denen sich die USA ansonsten strukturell homolog auf der Ebene oligarchischer Verfasstheit von Herrschaft treffen – arbeiten, können sie auch als Schurkenstaat besonderer Art genommen werden: Angesichts der fortschreitenden Fasisierung (*cum grano salis*) – ob Cowboy-Präsident oder 'Lächler' – sind Drohnen und Überwachungsstaat mehr als Symptome; neben den vielfältigen Analysen Chomskys und der These vom Geo-Faschismus der USA bei

Der Untertitel von Bowles/Gintis verweist mit „Property, Community, and the Contradictions of Modern Social Thought“ auf die entscheidende Problemstellung der Debatte und Analyse von Kapitalismus und Demokratie, die vom Postdemokratie-Diskurs nicht erreicht wird.

Vermittelt man die Analyse der hier angesprochenen Widersprüche, die aus dem kapitalistischen Vergesellschaftungsmodus erwachsen, von Bowles und Gintis mit der von McCarthy (vgl. 2009), erhält man paradigmatisch die Kritik am Verhältnis von Kapitalismus und Demokratie. Leitmotivisch geht es um die Darstellung des unversöhnlichen Widerspruchs zwischen universalistischen Prinzipien, wie sie in der liberalen Theorie aufzufinden sind und den Realitäten von Macht und Ausbeutung – u.a. in den Gestalten von Rassismus, Imperialismus und Kolonialismus (McCarthy 2009: 17, 168f., 206f.).

Im Prinzip wird in diesen Analysen fortgesetzt, was in der frühen Kritischen Theorie mit den Darstellungen zum Verhältnis von Liberalismus, Kapitalismus und Faschismus – vor allem in Arbeiten von Horkheimer und Marcuse – begonnen wurde (vgl. Sünker 2006). Geht es zum einen bei Marcuse darum zu zeigen, wie die Lösung kapitalistischer Krisen – als Ausdruck gesellschaftlicher Widersprüche – in der liberalen Gesellschaft im Faschismus enden kann, so handelt es sich zum anderen bei Horkheimer um die „Racket-Theorie“, mit der er – gesellschaftsgeschichtlich akzentuiert – diesen Übergang zu verstehen sucht.

„Die neue Ordnung bezeichnet einen Sprung in der Transformation der bürgerlichen in die unvermittelte Herrschaft und setzt doch die bürgerliche fort. Die Nationalsozialisten fallen aus der Entwicklung nicht heraus, wie die Rede, sie seien Gangsters es unterstellt [...], sondern die gesellschaftliche Entwicklung geht aus ihrem eigenen ökonomischen Prinzip heraus in die Gangsterherrschaft über“ (Horkheimer zit. nach Sünker 2006: Anm. 4).

III.

Was bleibt? Gesetzt wird hier auf den Zusammenhang von demokratischer Bildung und Bildung der Demokratie (s. Sünker 2007), mit dem ein – emphatischer – Begriff von Bildung und die Gestaltung demokratischer gesellschaftlicher Verhältnisse zusammen gedacht werden. Voraussetzung ist dafür zum einen eine Realanalyse der herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse – also des gegenwärtigen (Zu)Standes von Kapitalismus und ‘Demokratie’. Voraussetzung

Falk und Galtung – mit 14-16 Millionen Opfern – s. weiter aktuell zur Debatte Williams (2012) und McCoy (2013).

dafür zum anderen ist die Erinnerung daran, dass „Mündigkeit“ zum einen die zentrale Kategorie kritischer Bildungstheorie und zum anderen von kritischer Subjekttheorie ist (Heydorn 1979, 1980; Adorno 1971).¹⁵

Adorno argumentiert dazu in seinen Beiträgen in „Erziehung zur Mündigkeit“ historisch-systematisch in mehrerlei Hinsicht:

- 1) „Der Stellenwert der Erziehung zur Realität dürfte historisch wechseln. Trifft aber zu, was ich vorhin angedeutet habe: daß die Realität so übermächtig geworden ist, daß sie den Menschen sich von vornherein aufzwingt, so würde wohl jener Anpassungsprozeß heute eher automatisch besorgt. Erziehung durchs Elternhaus, soweit sie bewußt ist, durch die Schule, durch die Universität hätte in diesem Augenblick des allgegenwärtigen Konformismus vorweg eher die Aufgabe, Widerstand zu kräftigen, als Anpassung zu verstärken“ (Adorno 1971: 110).
- 2) „Die Möglichkeit ist allein, all das in der Erziehung bewußt zu machen, also etwa, um noch einmal auf Anpassung zu kommen, anstelle der blinden Anpassung die sich selbst durchsichtige Konzession zu setzen dort, wo das unausweichlich ist, und auf jeden Fall anzugehen gegen das verschlammte Bewußtsein. Das Individuum, würde ich sagen, überlebt heute nur als Kraftzentrum des Widerstandes“ (1971: 11).
- 3) „[...], daß also die einzige wirkliche Konkretisierung der Mündigkeit darin besteht, daß die paar Menschen, die dazu gesonnen sind, mit aller Energie darauf hinwirken, daß die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist“ (1971: 145).

15 Ein glänzendes Beispiel für die Vermittlung dieser beiden Perspektiven, damit des Verhältnisses von Bildung und Politik in konkreten Konstellationen, gibt Heydorn am Beispiel der Aufklärungspädagogik, so dass dies eine analytische Folie zu bilden vermag: „Ein Bildungskonzept ist nur so weit progressiv als die Kräfte, die es vertreten, zugleich einen direkten politischen Kampf um die Veränderung der Gesellschaft führen. Nur damit werden die Möglichkeiten der Bildung aktualisiert, wird Bildung zu einem bedeutsamen Moment in der Auseinandersetzung. Bildung für sich selbst vermag wenig, sie ist keine List der Vernunft. Der Entwurf der Produktionsbildung erhielt seine befreiende Möglichkeit durch eine selbstbewußte, revolutionsbereite bürgerliche Klasse, die sich zeitweilig dem anhebenden Proletariat verbinden konnte. In dem Augenblick, in dem diese Voraussetzung entfiel, schlug die Produktionsbildung in ihr Gegenteil um, sie stabilisierte die bestehende Herrschaft. Ohne transzendierende Kategorien, ohne die formale, abstrakte Klammer um das Materiale, ein Koordinatensystem der Erkenntnis, ohne den direkten Kampf wurde die Produktionsbildung zu einem Mittel, die Nase des Menschen wie die eines Schweines an der Erde zu halten. An die Materie geklebt, der Determination unterworfen, Arbeitsteilung und Klassenherrschaft, wurde der Mensch durch Bildung zur Arbeit für andere gebracht, durfte er lernen, sich für die Entwicklung der Produktion zu schinden“ (Heydorn 1980: 109f.).

Demokratie lebt demzufolge von der Reflexionsfähigkeit, der gesellschaftlichen Urteilskraft und der politischen Handlungskompetenz ihrer Bürgerinnen und Bürger, lebt weiter von der Vorstellung, dass Mündigkeit performativ ist, in Prozessen von Widerstand und Widerspruch – als Herausforderung für Herrschaft und Konformismus – sich bildet.

Literatur

- Adorno, Th. W. 1971: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit H. Becker 1959-1969. Frankfurt am Main
- Benhabib, S. 2006: Citizenship als politisches Problem in Zeiten der Globalisierung. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 29 (H. 52), S. 97-110
- Bollenbeck, G. 1994: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. 2. Aufl. Frankfurt am Main
- Bourdieu, P. 1984: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main
- 2001: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main
- Bowles, S./Gintis, H. 1987: Democracy & Capitalism. Property, Community, and the Contradictions of Modern social Thought. New York
- Castells, M. 1998: End of Millennium. The Information Age. Vol. III. Malden
- Chomsky, N. 1998: Haben und Nichthaben. Bodenheim
- 2000: Chomsky on MisEducation, ed. and introduced by D. Macedo. Lanham
- Crouch, C. 2008: Postdemokratie. Frankfurt am Main
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) 2001: PISA 2000. Opladen
- Duby, F. 1986: Die drei Ordnungen. Das Weltbild des Feudalismus. Frankfurt am Main
- Duchrow, U. 1995: Alternativen zur kapitalistischen Weltwirtschaft. Biblische Erinnerung und politische Ansätze zur Überwindung einer lebensbedrohenden Ökonomie. 2. Aufl. Gütersloh und Mainz
- Hartmann, M. 2002: Der Mythos von den Leistungseliten. Frankfurt/M.
- Heydorn, H.J. 1979: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main
- 1980: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In: ders.: Ungleichheit für alle. Frankfurt am Main, S. 95-184
- Marx, K. o.J.: Grundrisse zur Kritik der politischen Ökonomie. Frankfurt am Main
- McCarthy, Th. 2009: Race, Empire, and the Idea of Human Development. Cambridge
- McCoy, A. 2013: Überwachungsbumerang. Die Formierung des US-amerikanischen Sicherheitsregimes, 1898-2020. In: Lettre International 102, S. 11-16
- Meiksins Wood, E. 1995: Democracy Against Capitalism. Renewing Historical Materialism. Cambridge
- Moore, B. 1982: Ungerechtigkeit. Die sozialen Ursachen von Unterordnung und Widerstand. Frankfurt am Main

- Polanyi, K. 1978: *the Great Transformation*. Frankfurt am Main
- Schmied-Kowarzik, W. 1981: *Die Dialektik der gesellschaftlichen Praxis. Zur Genesis und Kernstruktur der Marxschen Theorie*. Freiburg
- Sünker, H. 2003: *Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft*. Frankfurt am Main
- 2006: *Kritische Theorie und Analyse des Nationalsozialismus*. In: M. Heinz/G. Gre-
tic (Hg.): *Philosophie und Zeitgeist im Nationalsozialismus*. Würzburg, S. 67-86
- 2007: *Gesellschaft, Demokratie und Bildung*. In: H. Sünker/I. Miethe (Hg.): *Bil-
dungspolitik und Bildungsforschung: Herausforderungen und Perspektiven für Ge-
sellschaft und Gewerkschaften in Deutschland*. Frankfurt am Main, S. 11-44
- /Timmermann, D./Kolbe, F.-U. (Hg.) 1994: *Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleich-
heit*. Frankfurt am Main
- Theunissen, M. 1982: *Selbstverwirklichung und Allgemeinheit. Zur Kritik des gegen-
wärtigen Bewußtseins*. Berlin
- Vester, M. 2004: *Die „kanalisierte Bildungsexpansion“*. In: Sünker, H./Miethe, I. (Hg.):
*Bildungspolitik und Bildungsforschung : Herausforderungen und Perspektiven für
Gesellschaft und Gewerkschaften in Deutschland*. Frankfurt am Main, S. 45-66
- et al. 2001: *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integra-
tion und Ausgrenzung*. Frankfurt am Main
- Williams, H. 2012: *Der Herr der Drohnen. Der Präsident und die Fliege im Weißen
Haus*. In: *Lettre International* 98, S. 7-14
- Winkler, M. 2010: *Freiheit/Zwang/Objektivität/Leere/Subjektivität/Abrichtung*. In:
Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 33 (H. 60), S. 97-114

*Heinz Sünker, Bergische Universität – Gesamthochschule Wuppertal,
Gaußstraße 20, 42097 Wuppertal
E-Mail: suenker@uni-wuppertal.de*